

Dehnavi, Morvarid

Schule und Universität als Mobilisierungsorte. Politische Partizipationsmöglichkeiten und Politisierungsprozesse in den 1960er Jahren

Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 5, S. 582-595



Quellenangabe/ Reference:

Dehnavi, Morvarid: Schule und Universität als Mobilisierungsorte. Politische Partizipationsmöglichkeiten und Politisierungsprozesse in den 1960er Jahren - In: Zeitschrift für Pädagogik 63 (2017) 5, S. 582-595 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-185937 - DOI: 10.25656/01:18593

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-185937>

<https://doi.org/10.25656/01:18593>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2017

■ *Thementeil*

Mobilisierung durch Bildung. Historische und zeithistorische Analysen

■ *Allgemeiner Teil*

Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz.
Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung

Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreib-
unterricht der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse

Essay: Dialogue, Relatedness, and Community.
Does Martin Buber have a lasting influence
on educational philosophy?

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Mobilisierung durch Bildung. Historische und zeithistorische Analysen

Marcelo Caruso

Mobilisierung durch Bildung. Historische und zeithistorische Analysen. Einführung in den Thementeil	541
--	-----

Marcelo Caruso

Inkonsistente Mobilisierung? Widerstand gegen den Volksschulgesetzentwurf im Königreich Bayern (1866–1869)	545
---	-----

Sumeet Mhaskar/Jana Tschurenev

Bildung und politische Mobilisierung im kolonialen Indien. Die Anti-Kasten-Bewegung in Maharashtra 1848–1882	561
---	-----

Morvarid Dehnavi

Schule und Universität als Mobilisierungsorte. Politische Partizipationsmöglichkeiten und Politisierungsprozesse in den 1960er Jahren	582
---	-----

Cristina Alarcón

Die StellvertreterInnen – Bildung und SchülerInnenmobilisierung in Chile (1990–2015)	596
---	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Mobilisierung durch Bildung. Historische und zeithistorische Analysen“	614
--	-----

Allgemeiner Teil

Thomas Rucker

Allgemeine Didaktik als Reflexionsinstanz.	
Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung	618

Anja Kürzinger/Sanna Pohlmann-Rother/Miriam Hess

Aufgabenstellung als zentrale Gelenkstelle im Schreibunterricht der ersten Klasse. Eine videogestützte Analyse	636
---	-----

Essay

Juliane Jacobi

Dialogue, Relatedness, and Community. Does Martin Buber have a lasting influence on educational philosophy?	657
--	-----

Besprechungen

Berno Hoffmann

Eric Mührel, Christian Niemeyer, Sven Werner (Hrsg.): Capability Approach und Sozialpädagogik. Eine heilige Allianz?	672
---	-----

Ewald Terhart

Horst Bayrhuber, Ulf Abraham, Volker Frederking, Werner Jank, Martin Rothgangel, Helmut Vollmer: Auf dem Weg zu einer Allgemeinen Fachdidaktik	674
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	678
Impressum	U3

Table of Contents

Topic: Mobilization Through Education. Historical and contemporary analyses

Marcelo Caruso

Mobilization Through Education: Historical and contemporary analyses	541
--	-----

Marcelo Caruso

Inconsistent Mobilization? Resistance against the ‘Volksschul’-laws in the Kingdom of Bavaria (1866–1869)	545
--	-----

Sumeet Mhaskar/Jana Tschurennev

Education and Political Mobilization in Colonial India: The anti-caste movement in Maharashtra, 1848–1882	561
--	-----

Morvarid Dehnavi

School and University as Places for Mobilization: Opportunities for political participation and politicization processes in the 1960s	582
--	-----

Cristina Alarcón

The Substitutes: Education and pupil mobilization in Chile (1990–2015)	596
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Online Resources “Mobilization Through Education. Historical and contemporary analyses”	614
--	-----

Articles

Thomas Rucker

General Didactics as a Perspective for Reflection: An attempt at a scientific-theoretical foundation	618
---	-----

Anja Kürzinger/Sanna Pohlmann-Rother/Miriam Hess

Task Setting as a Basic Element within Writing Lessons in First Grade: A video-supported analysis	636
--	-----

Essay

Juliane Jacobi

Dialogue, Relatedness, and Community. Does Martin Buber have
a lasting influence on educational philosophy? 657

Book Reviews 672

New Books 678

Impressum U3

Schule und Universität als Mobilisierungsorte

Politische Partizipationsmöglichkeiten und Politisierungsprozesse in den 1960er Jahren

Zusammenfassung: Die Bildungsinstitutionen Schule und Universität waren in den 1960er Jahren zentrale Orte des politischen Protestes von Schüler_innen und Student_innen in Westdeutschland. In diesem Beitrag wird danach gefragt, inwiefern Schulen und Universitäten politisch mobilisierend wirken konnten. Dazu werden zunächst sozialisationstheoretische Überlegungen vorgestellt, in denen Schule und Universität als politisch relevante Institutionen sowie interaktive Erfahrungs- und Handlungsräume beschrieben werden. Daran anknüpfend wird mittels einer Kontext- und Biografieanalyse exemplarisch aufgezeigt, welche Bedeutung Schulen und Universitäten für individuelle Politisierungsprozesse hatten.

Schlagwörter: Mobilisierung, Politisierung, Partizipation, Schule, Universität

1. Einführung

In den 1960er Jahren wurden die Bildungsinstitutionen Schule und Universität in einer besonderen Weise zu zentralen Orten des politischen Protestes von Schüler_innen und Student_innen. Hier wurden nicht nur gesellschaftspolitische Themen wie die Notstandsgesetze, die nationalsozialistische Vergangenheit und der Vietnamkrieg diskutiert, sondern die Bildungsinstitutionen selbst wurden kritisiert und ihre Umgestaltung zu einem zentralen Ziel deklariert. In diesem Beitrag möchte ich am Beispiel dieses Protestes aufzeigen, inwiefern Schule und Universität als Institutionen und als Erfahrungs- und Handlungsräume politisch mobilisierend wirken konnten. Dabei verfolge ich die These, dass die politische Mobilisierung von Schüler_innen und Student_innen in einer interaktiven Auseinandersetzung mit den institutionellen Strukturen, Regeln, Rollen-erwartungen und den angebotenen Bildungsinhalten erfolgte, in deren Rahmen sie im Anschluss an erfahrene institutionelle Widersprüche eigene alternative politische Partizipationsmöglichkeiten herstellten, um das Bestehende aktiv zu verändern.

Eine systematische Erforschung der Schüler- und Studentenbewegung hat seit Ende der 1990er Jahre eingesetzt, in der die Proteste nicht mehr nur als wirkungsmächtige Zäsur oder als Misserfolgsgeschichte diskutiert werden, sondern als Teil der „langen 1960er Jahre“ (vgl. von Hodenberg & Siegfried, 2006). Einen wichtigen Beitrag zur Erforschung der Entwicklung der Institutionen Schule und Universität leisten die Analysen von Rohstock (2010) und Gass-Bolm (2005), die auf einer struktur- und diskurs-geschichtlichen Ebene den Zusammenhang von Bildungsreformen und den Protesten aufzeigen. Hervorzuheben sind auch der Sammelband von Gilcher-Holtey (1998) und

der Band von Kimmel (1998), in denen die Proteste in Anlehnung an soziologische und politikwissenschaftliche Theorien als soziale Bewegungen verstanden werden. Diese Perspektive fokussiert vor allem politisch mobilisierte Netzwerke von Gruppen als kollektive Akteure mit einer kollektiven Identität (vgl. Rucht, 1998). Die individuellen Erfahrungen werden in den Ansätzen der sozialen Bewegungsforschung (vgl. Hellmann, 1998) unterschiedlich gewichtet, jedoch immer in ihrer Bedeutung für die Entstehung der aggregierten Gruppenebene gedeutet (vgl. Neidhardt & Rucht, 1993, S. 307). Individuelle biografische Erfahrungen geben jedoch Aufschluss über handlungsleitende Orientierungen und über politisch relevante Erfahrungsräume. Auch wenn bildungshistorische Beiträge zu den Protesten in den letzten Jahren zugenommen haben (vgl. Baader, 2008; Baader & Hermann, 2011) und die Bedeutung von Schulen und Universitäten als zentrale Bildungs- und Sozialisationsräume vielfach diskutiert wurde (vgl. Groppe, 2011), gibt es kaum biografisch-rekonstruktive Analysen, die nach politischen Sozialisationsprozessen sowie den Kontextbedingungen ihrer Entstehung fragen, obwohl seit den 1990er Jahren mit Bezug auf kulturgeschichtliche Ansätze dafür plädiert wird, Individuen als handelnde historische Akteure bei der Hervorbringung von Strukturen stärker zu berücksichtigen (vgl. Herrmann, 1991, S. 88).

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt sozialisationstheoretische Überlegungen zur Analyse von Schulen und Universitäten als Orte der politischen Mobilisierung vorgestellt. Im Sinne einer verbindenden Kontext- und Biografieanalyse werden im zweiten Schritt institutionelle Kontextbedingungen der Mobilisierung mittels zeithistorischer Forschungsergebnisse und gedruckter Quellen aufgezeigt und daran anknüpfend individuelle Politisierungsprozesse anhand exemplarisch ausgewählter biografischer Erfahrungsdarstellungen ehemaliger Protagonistinnen rekonstruiert.¹

¹ Die Erfahrungsdarstellungen sind biografisch-narrativen Interviews entnommen, die von der Autorin für eine Untersuchung zur politischen Sozialisation von Frauen im Kontext der Studenten- und Frauenbewegung durchgeführt wurden (vgl. Dehnavi, 2013). Um einen Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen zu erhalten, wurden zehn biografisch-narrative Interviews (vgl. Schütze, 1987) mit ehemaligen Studentinnen geführt, die zwischen 1965 und 1972 ein Studium an der Universität Frankfurt, eine Hochburg der Proteste, aufnahmen und in einer politischen Frauengruppe aktiv wurden. Die Interviews wurden mit der Dokumentarischen Methode (vgl. Nohl, 2006; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl, 2007) ausgewertet und eine fünfdimensionale und fallübergreifende Typologie über die Politisierung von der Kindheit bis zum Eintritt in die Frauengruppe an der Universität erstellt. Die für diesen Beitrag ausgewählten Erfahrungsdarstellungen geben exemplarisch einen Einblick in die verschiedenen Formen der Politisierung im schulischen und universitären Kontext und sind nur Ausschnitte der politischen Sozialisation der Protagonistinnen.

2. Sozialisationstheoretische Überlegungen zur Analyse von politischer Mobilisierung in Bildungsinstitutionen

Dass Schulen und Universitäten eine wichtige Bedeutung für die Politisierung der nachwachsenden Generation haben, ist unumstritten und Teil ihrer Funktion als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen (vgl. Horstkemper & Tillmann, 2016, S. 53–67). Dabei können sie in zweifacher Weise auf die Politisierung und politische Mobilisierung ihrer Mitglieder einwirken. Zum einen nehmen sie durch gezielte politische Bildungsangebote und institutionalisierte politische Partizipationsmöglichkeiten Einfluss auf das Handeln ihrer Mitglieder (vgl. Ackermann, 1996). Zum anderen sind sie als Teil der Lebenswelt interaktive Erfahrungs- und Handlungsräume (vgl. Hurrelmann, 2006, S. 202), innerhalb derer Mitglieder informelle und nicht-institutionalisierte politische Partizipationsmöglichkeiten herstellen können. Politische Mobilisierung wird als der Prozess verstanden, bei dem es zu einer zunehmenden Bereitschaft von einzelnen Individuen kommt, im Kollektiv politische Aktionen zu organisieren und an politischen Handlungen teilzunehmen, um innerhalb von Institutionen sowie gesamtgesellschaftlich kollektiv bindende Entscheidungen herbeizuführen oder zu beeinflussen (vgl. Luhmann, 2000, S. 253). Die politische Mobilisierung der Schüler_innen und Student_innen verstehe ich als ein spezifisches Ergebnis ihrer politischen Sozialisation/Politisierung.² Gleichzeitig kann politische Mobilisierung als erfahrbare kollektiver Protest die Politisierung Einzelner verstärken.

In den folgenden Ausführungen werde ich theoretische Überlegungen zur Analyse von Politisierung in Bildungsinstitutionen vorstellen, die über Ansätze zu den Begriffen Institution, politische Partizipation und politische Sozialisation präzisiert werden.

2.1 *Politische Partizipationsmöglichkeiten innerhalb von Schule und Universität als Institutionen*

Schule und Universität können aufgrund ihrer staatlichen und gesellschaftlichen Funktion sowie ihrer Struktur als Institutionen beschrieben werden. Institutionen sind nach Koch und Schemmann (2009, S. 22) all jene im Staat geschaffenen Gebilde, die „dauerhaft bestehen“, „bestimmte gesellschaftliche Leitideen repräsentieren“ und „Einfluss auf das soziale Handeln nehmen“. Institutionen geben staatlich geschaffene, rechtliche und normative Rahmenregelungen vor, deren Anwendung in Organisationen stattfindet (Scholl, 2009, S. 81–82). Sie unterliegen historischen Entwicklungen und (bildungs-)politischen Diskursen, die ihre Funktion und Ziele beeinflussen. Die hier existierenden Regeln, wie beispielsweise die Auszeichnung der Leistungen oder das Nichtversetzen

2 Der Begriff der Politisierung wird in diesem Beitrag synonym mit dem Begriff der politischen Sozialisation verwendet (vgl. Claußen, 1996). Dieser lässt sich in der Forschungspraxis als Instrument besser einsetzen, da durch ihn die individuelle Handlung im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung konkreter benennbar ist.

als Sanktion, geben einen Handlungsrahmen vor (Abraham & Büschges, 2009, S. 22). Zudem haben Mitglieder festgelegte Rollen, die mit verschiedenen formal angebotenen Partizipationsmöglichkeiten verbunden sind.

Für die Frage nach der politischen Mobilisierung als Protestform in Schule und Universität sind nicht nur die institutionell angebotenen Partizipationsmöglichkeiten relevant, sondern auch solche, die nicht-institutionell sind. Zieht man die in der Forschung entwickelten Ansätze zur politischen Partizipation heran, so wird zunächst deutlich, dass bis in die 1970er Jahre hinein unter politischer Partizipation nur jene institutionalisierten Beteiligungsformen gezählt wurden, die mit Prozessen demokratischer Entscheidungen verbunden waren. Dieses normative Verständnis wurde in den 1960er Jahren kritisiert und weiterentwickelt. Eine erweiterte Perspektive, die in diesem Beitrag herangezogen wird, ermöglicht es, nicht nur institutionelle Beteiligungsformen zu betrachten, sondern auch nicht-institutionelle Beteiligungsformen, wie z. B. genehmigte (legale) oder nicht genehmigte (illegale) Demonstrationen (vgl. Kaase, 2003, S. 495). Während die institutionellen Partizipationsformen Teil der institutionellen Ordnung sind, können nicht-institutionelle Partizipationsformen jenseits vorgegebener Regeln von Akteur_innen handelnd hergestellt werden und sogar eine de-legitimierende Funktion haben, wenn sie die Institution und ihre Regeln infrage stellen.

2.2 Politische Sozialisation in Schule und Universität als politische Erfahrungs- und Handlungsräume

Werden Schule und Universität nicht nur als institutionelle Regelsysteme verstanden, sondern auch als interaktive Erfahrungs- und Handlungsräume, in denen Mitglieder in der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen und institutionellen Umwelt handeln, können nicht-institutionelle politische Partizipationsmöglichkeiten innerhalb von Institutionen als aktive Herstellungsleistung von Akteur_innen beschrieben werden, die gleichsam Ausdruck ihrer politischen Sozialisation sind. In der Forschung zur politischen Sozialisation gibt es – ähnlich wie in der Partizipationsforschung – zwei unterschiedliche Begriffsbestimmungen. Während in einem engen Verständnis von politischer Sozialisation der Prozess der Politisierung normativ gefasst und von der Vermittlung und Aneignung von Einstellungen und Handlungsdispositionen ausgegangen wird, die zum Erhalt einer demokratischen Ordnung notwendig sind (Claußen, 1989, S. 13), wird in einem weiten Verständnis darüber hinaus nach der ungezielten und informellen Aufnahme von politisch relevanten Inhalten gefragt, die für die Erforschung jeglicher Form politischer Aktivität hilfreich ist (Hopf & Hopf, 1997, S. 12).

Das interaktionistische Verständnis von Sozialisation nach Grundmann (2006, S. 40) eignet sich besonders gut, um Schule und Universität als interaktive Erfahrungs- und Handlungsräume in ihrer Bedeutung für Politisierungsprozesse fassen zu können. In Anlehnung an Grundmann wird politische Sozialisation als der Prozess verstanden, in dem das Individuum in Interaktionen mit seiner sozialen Umwelt Orientierungen, Fähigkeiten, Werte, Normen und ein Symbolverständnis erwirbt, die sein politisches Han-

deln beeinflussen. Auch wenn hier das Individuum im Fokus steht, wird die Relevanz der sozialen und institutionellen Kontexte nicht vernachlässigt. Diese sind der Rahmen, in dem Interaktionen stattfinden und handlungsleitende Orientierungen entwickelt werden. Schulen und Universitäten als Sozialisationsinstanzen stellen Räume dar, in denen ihre Mitglieder in der Auseinandersetzung mit den institutionellen Regeln spezifische Sinn- und Handlungsstrukturen erleben und auf deren Grundlage sie Erlebnisse deuten und ihr Handeln ausrichten. Auch wenn Schulen und Universitäten aufgrund ihrer Struktur und den vordefinierten Sanktionen häufig keine Handlungsalternativen zulassen, obliegt es den Handelnden, wie mit Regeln umgegangen wird und Rollen interpretiert werden (Ortmann, Sydow & Windeler, 1997, S. 161). So lassen sich neben formellen Strukturen, in denen die Aufgaben einzelner Mitglieder über Regeln feststehen, auch informelle Strukturen beschreiben (Zell, 2011, S. 18). Diese geschaffenen Handlungsalternativen sind dann als politisch zu bezeichnen, wenn sie mit dem Ziel hergestellt werden, geltende Strukturen und Regeln zu verändern oder zu beeinflussen. Sie können innerhalb von einzelnen Schulen und Universitäten im Kontext erfahrener Widersprüche zwischen den institutionellen Erwartungen einerseits und den individuellen oder kollektiven Interessen der Mitglieder andererseits entstehen. Dabei spielen die hier gemachten individuellen Erfahrungen, die Wahrnehmung von bereits mobilisierten Kollektiven und die Bewertungen der Handlungsmöglichkeiten eine bedeutsame Rolle, da sie die Bereitschaft bestimmen, Regeln infrage zu stellen und die Modifikation des Bestehenden anzustreben (Dehnavi, 2013, S. 90–92).

3. Politisierung und politische Partizipation in Schule und Universität in den 1960er Jahren

In der aktuellen Forschung zur Schüler- und Studentenbewegung werden die Proteste als Teil gesamtgesellschaftlicher Veränderungen und Bildungsreformentwicklungen beschrieben, die als sozialisatorische Kontextbedingungen für die Politisierung von Schüler_innen und Student_innen verstanden werden können. Mittels einer Kontext- und Biografieanalyse wird im Folgenden an einem zentralen Protestthema ‚die quantitative und qualitative Reform der Bildungsinstitutionen‘ aufgezeigt, inwiefern die innerhalb von Schulen und Universitäten gemachten Erfahrungen, die Entscheidung politisch aktiv zu werden und nicht-institutionelle Handlungsalternativen zu entwickeln, beeinflussten. Die für die Analyse von Schule und Universität als Mobilisierungsorte ausgewählten drei Fallbeispiele – Frau Kielen, Frau Früh und Frau Jahnsen³ – haben die Gemeinsamkeit, dass sie innerhalb der Schule und an der Universität institutionelle Widerspruchserfahrungen machen und eine Unzufriedenheit artikulieren. Diese Erfahrungen führen jedoch, wie im Folgenden aufgezeigt wird, aufgrund unterschiedlicher Wahrnehmung und Einschätzung von Handlungsmöglichkeiten, zu verschiedenen Handlungen.

3 Die Namen der interviewten Personen sind anonymisiert. Es handelt sich hier um wörtliche Wiedergaben der Interviewausschnitte.

3.1 *Universitäre Politisierung über die Auseinandersetzung mit institutionell angebotenen Lehrveranstaltungen*

Bereits zu Beginn der 1960er Jahre wurden die bildungspolitischen Debatten über notwendige Bildungsreformen durch kritische Stellungnahmen politischer Studentenorganisationen begleitet. So verwies z. B. der Verband Deutscher Studentenschaften (VDS) 1962 auf Probleme der Studierenden hin, die nicht nur mit der „Überfüllung der Hochschulen“ zu kämpfen hätten, sondern auch mit einer „unzulänglichen Organisation von Lehre und Forschung“ (Verband Deutscher Studentenschaften, 1962, Vorwort). Die Studentenorganisationen reagierten auf den rapiden Anstieg der Studierendenzahlen, die auch in den folgenden Jahren deutlich zunehmen sollten. Das Missverhältnis von Studierenden und Lehrenden hatte die Lehr- und Lernbedingungen verändert. Vorlesungen waren zu Massenveranstaltungen geworden und Seminare hatten die Teilnehmerzahlen von Vorlesungen (Rohstock, 2010, S. 27). Die von den Studentenorganisationen als prekär bewerteten Studienbedingungen wurden von einzelnen Studierenden im Studienalltag erlebt und bedingten ihre Entscheidung, als Teil eines studentischen Kollektivs politisch zu handeln. In den Erfahrungsschilderungen von Frau Kielen, die 1948 geboren wurde und deutlich vor der Hochphase der Studentenbewegung im Jahr 1965 ein Studium der Soziologie an der Universität Frankfurt aufnahm, wird diese Unzufriedenheit sowie die Forderung nach einer Neuorganisation des Studiums erkennbar.

Als ich dann kam, ich bin natürlich auch in diese Großvorlesung, (...) der Hörsaal sechs, der größte Hörsaal den die Universität hatte für ein Proseminar von Adorno, Proseminar ja, das heißt du solltest im ersten, zweiten Semester vor sechshundert Leuten dein Proseminarreferat halten, eine ganz grauenhafte Vorstellung. Ich habe das natürlich nie gemacht, ich habe mich darum gedrückt (...) Ich habe kaum was verstanden am Anfang. (Z: 762–769)

Frau Kielen erlebt zu Beginn ihres Studiums Studienbedingungen, die eine Unzufriedenheit auslösen. Sie lehnt institutionell angebotene Veranstaltungen ab und beschließt, die Leistungen nicht zu erbringen. Dass das Studium an sich jedoch trotz der Unzufriedenheit nicht abgelehnt, sondern zunächst eine Fortsetzung angestrebt wird, drückt sich in ihrer Entscheidung aus, alternative formell angebotene Veranstaltungen zu besuchen.

Was habe ich gemacht, ich bin in die WiSo, zu den WiSo-Soziologen gegangen und dort in die Seminare rein. Die waren ein bisschen kleiner ein bisschen menschlicher ein bisschen vertrauter und hab da die ersten Seminare gemacht. (Z: 776–779)

Die Ablehnung regulär angebotener Veranstaltungen ist am Anfang ihres Studiums somit zunächst partiell. Ein offensives Protestverhalten oder eine radikale Ablehnung institutioneller Bedingungen dokumentiert sich nicht. Erst mit der Wahrnehmung einer kollektiven Unzufriedenheit in der Hochphase der Proteste erfährt sie ihre persönliche Unzufriedenheit als geteilte Erfahrung.

Ich fühlte mich ja auch nicht aufgehoben in diesem Studium und plötzlich gab es Erklärungen dafür, warum das irgendwie Mist war und warum das so nicht geht. (Z: 920–922)

Sie wird Teil eines erlebten protestierenden Kollektivs. Gemeinsam mit anderen Studierenden lehnt sie die geltende institutionelle Ordnung ab und ändert ihren Umgang mit angebotenen Lehrveranstaltungen.

Also, da war ja eine ganze Phase dazwischen, wo das wirkliche studentische und politische Leben gewissermaßen nicht in den Lehrveranstaltungen stattfand, sondern da machte man Go-in oder sprengte die Prüfung oder was weiß ich, aber man studierte nicht regulär, sondern man studierte, wenn man so will selbstorganisiert, also das was uns wichtig war und interessiert hat. (Z: 955–960)

In der Erzählung von Frau Kielen dokumentiert sich eine Orientierungsveränderung. Während zu Beginn des Studiums Lehrveranstaltungen abgelehnt und institutionell angebotene Alternativen gesucht werden, um das Studium weiterführen zu können, kommt es mit den zunehmenden Protesten zu einer umfassenden Ablehnung regulärer Lehrveranstaltungen. Gemeinsam mit anderen Studierenden werden alternative Lerngruppen initiiert und selbst ausgesuchte Studieninhalte erarbeitet.⁴ Ihre Politisierung findet in der Auseinandersetzung mit den institutionellen Bedingungen an der Universität sowie den hier versammelten politisch aktiven Personen statt.

Neben der ‚Überfüllung‘ der Universitäten führten die in der Westdeutschen Rektorenkonferenz und in den Kultusministerien angestoßenen Reformen sowie die im Jahr 1966 ausgesprochene Empfehlung des Wissenschaftsrats zur Neuordnung des Studiums zu Kritik. Die Reformen wurden negativ besetzt als ‚technokratische Hochschulreform‘ bezeichnet und auf die Entwertung der Universität verwiesen (Schmidtke, 2003, S. 207). Wie die angestoßenen Reformen die Politisierung und Mobilisierung der Studierenden bedingten, wird am Beispiel des ‚Aktiven Streiks‘ im Wintersemester 1968/69 an der Universität Frankfurt deutlich, an dem auch Frau Kielen beteiligt war. Der Streik erfolgte als Reaktion auf die Reform des Lehramtsstudiums an der Abteilung für Erziehungswissenschaft (AfE). In dieser war vorgesehen, die seit 1966 in die Universität integrierten sechssemestrigen Lehramtsstudiengänge für Grund-, Haupt- und Realschule, die vorher an der ‚Hochschule für Erziehung‘ angesiedelt waren, nicht an das achtsemestrige Gymnasiallehramt anzugleichen (vgl. Zoller, 1969). Die AfE-Studierenden lehnten diesen Plan ab und stellten eigene Forderungen. Da diese nicht berücksichtigt wurden, beschlossen am 03. 12. 1968 fast 1 200 AfE-Studierende einen „unbefristeten Boykott“ und die Organisation von „Gegenveranstaltungen“ (Zoller, 1969, S. 35). Die Solidarität anderer Fachschaften folgte bald. Die Soziologie-Stu-

4 In drei weiteren Interviews mit Personen, die ebenfalls vor der Hochphase der Studentenbewegung (damit vor 1967) ein Studium aufnahmen, wird diese Orientierungsveränderung auch sichtbar, sodass sie als kollektiv bezeichnet werden kann.

dierenden forderten z. B. die „sofortige Umorganisation des Soziologiestudiums“, die „Mitkontrolle über die inhaltlichen Forschungs- und Lehrstrategien“ sowie die „Aussetzung des soziologischen Lehrbetriebs [...] und die gemeinsame Organisation von Forschungs- und Lehrkollektiven“ (Zoller, 1969, S. 40). In den besetzten Seminarräumen wurden neue Lehrstrukturen und Lerninhalte diskutiert und über 80 Veranstaltungen angeboten (vgl. Zoller, 1969, S. 140–141). Die Forderung nach der Neukonzeption der Wissenschaft und Lehre war für den Großteil der Protestierenden zentral. So auch für Frau Kielen:

Die Uni spielte dann auch lange Zeit wirklich nur eine sehr marginale Rolle, wir haben ja unsere Lernprozesse selber organisiert dann. Also, wir haben das gemacht was uns interessiert hat und das waren allenfalls dann irgendwie solche studentischen Arbeitsgruppen oder irgendwie vielleicht noch mit einem Tutor der bezahlt wurde. (Z: 949–953)

Frau Kielen wird Teil des streikenden Kollektivs im Erfahrungsraum Universität und lehnt reguläre Lehrveranstaltungen temporär ab. Es werden studentisch initiierte informelle Arbeitsgruppen als eine neue Form der politischen Partizipation jenseits der institutionellen Vorgaben hergestellt. Dass es dabei um eine Erweiterung des Studiums geht, drückt sich in der Hinzuziehung von Tutor_innen aus, die die als relevant bewerteten Inhalte vermitteln sollen. Das Studium wird politisch ausgerichtet, ohne dass die Universität als Bildungsraum an Bedeutung verliert. Sie bleibt als Institution ein Ort akademischer Bildung, wenn auch die Struktur an die Bedürfnisse der Studierenden angepasst und die Inhalte gesellschaftskritisch sein sollen.

3.2 *Schulische Politisierung über die Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten*

Spätestens ab 1967 standen auch Oberschüler_innen in größeren Universitätsstädten auf der politischen Bühne, in Teilen gemeinsam mit Studierenden, die die Schülerbewegung maßgebend beeinflussten (vgl. Schildt, 2003; Gass-Bolm, 2005). Mit provokativen Stellungnahmen zu Fragen des Unterrichts sowie kritischen Einwänden zur Struktur des Schulsystems und zu innerschulischen Autoritätsverhältnissen äußerten sie ihren Protest. Wie Gass-Bolm (2005, S. 267) zusammenfassend darstellt, ging es ihnen um die „Pressefreiheit für Schülerzeitungen“, ein „Mitsprache- und Informationsrecht“ bei der Gestaltung des Unterrichts, bei Zensuren und Schulordnungen und „die Einführung von paritätischen (...) Gremien“. Darüber hinaus wurden auch Forderungen nach sexueller Aufklärung sowie nach der Thematisierung der nationalsozialistischen Vergangenheit formuliert. An der Erfahrungsdarstellung von Frau Früh soll die Bedeutung der Schule für die Politisierung und Mobilisierung exemplarisch aufgezeigt werden. Frau Früh, geboren 1950, besuchte in der Hochphase der Proteste als Oberschülerin ein Mädchen-gymnasium in einer Großstadt und machte 1969 das Abitur.

Dort [in H.-Stadt] begann die Schülerbewegung im Rahmen der Studentenbewegung (...) und in diesem Kontext habe ich mich schon ein bisschen engagiert, das heißt ich war Schulsprecherin und war dann Delegierte in den verschiedenen Schulsprechergremien, wo Demonstrationen vorbereitet wurden. Eine Schwester ist nach E-Land gegangen, aber die beiden anderen Geschwister, meine eine Schwester war in H-Stadt und ein Bruder in B-Stadt. Die waren sehr aktiv in der Studentenbewegung. (Z: 21–28)

Mit dem Umzug in eine Großstadt beginnt für Frau Früh ihr politisches Engagement in der Schülerbewegung. Sie ist einerseits Schulsprecherin und übernimmt damit eine von der Schule institutionell angebotene politische Rolle. Andererseits ist sie in einem nicht-institutionellen Rahmen als Vertreterin in „Schulsprechergremien“ der Schülerbewegung aktiv, in denen sie nicht-institutionelle Partizipationsmöglichkeiten gemeinsam mit anderen organisiert. In diesem Erzählabschnitt wird zudem sowohl ein explizit politisches Interesse als auch ein bestehendes politisches Wissen erkennbar, das sie in die Institution Schule hineinträgt. Im gleichen Zusammenhang berichtet sie von dem politischen Interesse ihrer Geschwister, sodass von einer expliziten politischen Sozialisation innerhalb familiärer Kontexte ausgegangen werden kann, die sich in anderen Erzählabschnitten bestätigt.⁵ Die innerhalb der familiären Alltagspraxis erlernten politischen Kenntnisse werden in die Institution Schule hineingetragen und hier zunächst in einem institutionellen Rahmen umgesetzt. Die in der Schule angebotenen Partizipationsmöglichkeiten werden anerkannt, jedoch aktiv um nicht-institutionelle Formen erweitert. Ihr Protest richtet sich insbesondere gegen Bildungsinhalte in einzelnen Fächern.

Die Lehrer in meiner Schule (...) die haben sozusagen nie irgendetwas besprochen was aktuell ist, also weder in Deutsch und Geschichte, Gemeinschaftskunde (...) alles was irgendwie aktuell ist, haben die vermieden (...) und das hatte ich zunehmend in der Schulzeit sehr bedauert, hab ihnen das auch geschrieben, wir mussten so ein Bildungsbericht schreiben fürs Abitur, hab das reingeschrieben, da waren sie sehr entsetzt, beleidigt. (Z: 139–150)

Im Anschluss an das Abitur beginnt Frau Früh ein Studium und setzt hier ihre politische Aktivität nicht nur fort, sondern intensiviert diese, indem sie in wortführenden studentischen politischen Gruppen aktiv wird und sich für eine Reformierung der institutionellen Bedingungen sowie die inhaltliche Umgestaltung ihres Studiums engagiert.

In den Erfahrungsdarstellungen einer weiteren Interviewten, Frau Jahnsen, die 1949 geboren wurde und 1968 das Abitur in einer schüler- und studentenbewegten Großstadt machte, wird zwar die Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber ihren Eltern

⁵ Frau Früh beschreibt die politische Orientierung ihrer Eltern als linkspolitisch. Ihr Vater engagiert sich für soziale Projekte und ihre Mutter bietet ehrenamtlich Lehrgänge für Frauen an (Z: 28–37).

und ihren Lehrer_innen sichtbar, eine Beteiligung am kollektiven Protest bleibt jedoch in der Schulzeit aus.

Das fing ein Stück weit schon in der Schule an und die Auseinandersetzungen mit meinem Vater also speziell mit meinem Vater auch mit meiner Mutter immer über den Nationalsozialismus, der fing auch im Gymnasium an. Also es waren immer diese Klagen von uns, warum sprecht ihr nicht, was habt ihr da gemacht und wir wussten nichts. (Z: 89–94)⁶

Ab Mitte der 1960er Jahre distanziert sich Frau Jahnsen als Oberschülerin von ihren Eltern, die sie kritisiert und mit Fragen zur ihrer nationalsozialistischen Vergangenheit konfrontiert. Auch in der Schule nimmt sie – ähnlich wie Frau Früh – das Auslassen spezifischer Themen wahr. Obwohl sie die Demonstrationen ihrer Mitschüler_innen erlebt, entscheidet sie sich jedoch, an diesen nicht teilzunehmen, da sie institutionelle Sanktionen fürchtet.

Und diese ganzen politischen Auseinandersetzungen fingen ja schon in der letzten Klasse Abitur an. Da (...) gab ja auch Schülerdemos und wer dann hinging, obwohl unsere Lehrerin uns das verboten hat, ich bin aber auch nicht hingegangen, einige sind hingegangen, (...) einige zwei oder so sind hingegangen und irgendwie schwere Sanktionen für angedroht. (Z: 82–87)

Während die institutionellen Regeln der Schule nicht abgelehnt werden und die hier angedrohten Sanktionen handlungsleitend sind⁷, wird nach dem Abitur die Universität als politischer Handlungsraum erlebt, in der sie autonom handeln kann. Erst hier wird Frau Jahnsen Teil eines studentischen politischen Kollektivs und engagiert sich unmittelbar nach dem Beginn des Studiums, wie auch Frau Kielen, an der Universität Frankfurt am „Aktiven Streik“ (Z: 75–77). Dabei geht der Beginn des Studiums gleichzeitig mit einem temporären Bruch mit dem Elternhaus einher. Frau Jahnsen zieht heimlich und gegen den Willen der Eltern aus (Z: 106–115).

6 Ähnliche Vorwürfe äußert sie über ihre Lehrer_innen („Das Schweigen gab’s ja eben sowohl in der Schule als auch zu Hause“ (Z: 61)) und erläutert an einem Schulfach die fehlende Thematisierung von Fragen.

7 Ihre Eltern beschreibt sie rückblickend als „politisch konservativ“ (Z: 70), die ihr ein politisches Engagement an den Protesten nicht erlaubten.

4. Fazit

Schulen und Universitäten waren als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen für die Politisierung und politische Mobilisierung von Schüler_innen und Student_innen nicht nur deshalb relevant, weil sie als Institutionen gezielte politische Bildungsinhalte und Partizipationsmöglichkeiten anboten, sondern weil sie als Teil der sozialisationsrelevanten Lebenswelt und als komplexe Erfahrungs- und Handlungsräume den Rahmen darstellten, in dem in einer interaktiven Auseinandersetzung mit den institutionellen Vorgaben, den Bildungsinhalten sowie im Austausch mit anderen Mitgliedern politische Handlungsorientierungen entwickelt und nicht-institutionelle Partizipationsformen im Kollektiv hergestellt werden konnten.

Die individuelle Entscheidung, Teil eines politischen Kollektivs zu werden, ist dabei von verschiedenen Faktoren abhängig. Wie die biografisch-rekonstruktive Analyse verdeutlicht, ist zwar die persönliche Unzufriedenheit und die Wahrnehmung von institutionellen Widersprüchen wichtig für die Entscheidung, politisch aktiv zu werden, diese Erfahrung muss jedoch als geteilte Erfahrung wahrgenommen werden, um mobilisierend zu wirken. Wie an den erzählten Erfahrungen von Frau Kielen deutlich wird, die exemplarisch für die interviewten Personen steht, die vor der Hochphase der studentischen Proteste ein Studium aufnahmen, führen diese Erfahrungen nicht unmittelbar zu politischen Handlungen. Sie sucht zunächst alternative institutionell angebotene Handlungsmöglichkeiten und stellt die Regeln nicht aktiv infrage. Erst die Wahrnehmung institutionsspezifischer politischer Peer-Kollektive und die Erfahrung von Solidarität in der Hochphase der Studentenbewegung beeinflussen ihre Entscheidung, auch politisch aktiv zu werden.

An den Darstellungen von Frau Jahnsen und Frau Früh, die exemplarisch ausgewählt wurden, um Politisierungsprozesse im schulischen Kontext aufzuzeigen, konnten unterschiedliche Handlungen im Umgang mit erfahrenen institutionellen Widersprüchen aufgezeigt werden. Zwar können erfahrene Widersprüche eine Unzufriedenheit und eine Infragestellung institutioneller Regeln und Erwartungen auslösen, sie führen jedoch nicht zwingend zu politischen Handlungen in politischen Kollektiven. Die erlebten institutionellen Regeln und erwarteten Sanktionen bei Nichteinhaltung dieser können, wie am Beispiel der Schilderungen von Frau Jahnsen erkennbar wird, als tiefgreifend interpretiert werden und die individuelle Bewertung politischer Handlungsmöglichkeiten beeinflussen. Wie hier deutlich wird, unterscheiden sich Schule und Universität dahingehend, dass die Erwartungen und Anforderung an Selbständigkeit und die persönlichen Freiheitsräume in der Institution Universität höher bewertet und andere Handlungsmöglichkeiten wahrgenommen werden als in der Schule.

Die Analyse zeigt aber auch, dass für eine umfassende politische Sozialisationsforschung eine Erweiterung der Perspektive über die Schule und Universität hinaus wichtig ist. Denn die innerhalb von Familien oder Peer-Groups entwickelten Orientierungen können in die Institutionen hineingetragen werden und hier die politischen Handlungen strukturieren. Auch die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen, wie sie für die 1960er Jahre am Beispiel der Reformentwicklung beschrieben wurden, sind zentral für die Ent-

stehung politischer Mobilisierung innerhalb von Institutionen, da sie diese verändern können und neue institutionelle und nicht-institutionelle Voraussetzungen für politische Mobilisierung schaffen.

Literatur

- Abraham, M., & Büschges, G. (2009). *Einführung in die Organisationssoziologie* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ackermann, P. (1996). Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation. In B. Clausen & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation* (S. 91–111). Opladen: Leske+Budrich.
- Baader, M. S. (Hrsg.) (2008). „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ *Wie 1968 die Pädagogik bewegte*. Weinheim: Beltz.
- Baader, M. S., & Herrmann, U. (Hrsg.) (2011). *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik*. Weinheim: Juventa.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (Hrsg.) (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (2. erw. u. aktual. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Clausen, B. (1989). Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West – Aspekte international vergleichender Studien. In ders. (Hrsg.), *Politische Sozialisation Jugendlicher in Ost und West* (S. 13–23). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Clausen, B. (1996). Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation: Problemfelder gesellschaftlicher Alltagspraxis und sozialwissenschaftlicher Theoriebildung. In ders. & R. Geißler (Hrsg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation* (S. 15–48). Opladen: Leske+Budrich.
- Dehnavi, M. (2013). *Das politisierte Geschlecht. Biographische Wege zum Studentinnenprotest von ‚1968‘ und zur Neuen Frauenbewegung*. Bielefeld: Transcript.
- Gass-Bolm, T. (2005). *Das Gymnasium 1945–1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen: Wallstein.
- Gilcher-Holtey, I. (Hrsg.) (1998). *1968 – Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft*. München: C.H. Beck.
- Groppe, C. (2011). Universität, Generationenverhältnisse und Generationenkonflikte um ‚68‘. Vom Wandel der Institution und der Radikalisierung politischer Aktivität. In M. S. Baader & U. Herrmann (Hrsg.), *68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik* (S. 129–147). Weinheim: Juventa.
- Grundmann, M. (2006). *Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie*. Konstanz: UTB.
- Hellmann, K.-U. (1998). Paradigmen der Bewegungsforschung. Forschungs- und Erklärungsansätze – ein Überblick. In ders. & R. Koopmans (Hrsg.), *Paradigmen der Bewegungsforschung. Entstehung und Entwicklung von neuen sozialen Bewegungen und Rechtsextremismus* (S. 9–30). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrmann, U. (1991). *Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte. Programme – Analysen – Ergebnisse*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Hopf, C., & Hopf, W. (1997). *Familie, Persönlichkeit, Politik. Eine Einführung in die politische Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Horstkemper, M., & K.-J. Tillmann (2016). *Sozialisation und Erziehung in der Schule. Eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, K. (2006). *Einführung in die Sozialisationstheorie* (9. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Kaase, M. (2003). Politische Beteiligung/Politische Partizipation. In U. Andersen & W. Woyke (Hrsg.), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik* (5. überarb. Aufl., S. 495–500). Opladen: Leske+Budrich.
- Kimmel, M. (1998). *Studentenbewegungen der 60er Jahre. Frankreich, BRD und USA im Vergleich*. Wien: Universitätsverlag.
- Koch, S., & Schemmann, M. (2009). Entstehungskontexte und Grundlegungen neo-institutionalistischer Organisationsanalyse. In dies. (Hrsg.), *Neo-Institutionalismus in der Erziehungswissenschaft. Grundlegende Texte und empirische Studien* (S. 20–27). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (2000). *Die Politik der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neidhardt, F., & Rucht, D. (1993). Auf dem Weg in die ‚Bewegungsgesellschaft‘? Über die Stabilisierbarkeit sozialer Bewegungen. *Soziale Welt*, 44(3), 305–326.
- Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ortmann, G., Sydow, J., & Windeler, A. (1997). Organisation als reflexive Strukturation. In G. Ortmann, J. Sydow & K. Türk (Hrsg.), *Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft* (S. 315–354). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rohstock, A. (2010). *Von der „Ordinarienuniversität“ zur Revolutionszentrale. Hochschulreform und Hochschulrevolte in Bayern und Hessen. 1957–1976*. München: Oldenbourg.
- Rucht, D. (1998). Die Ereignisse von 1968 als soziale Bewegung: Methodologische Überlegungen und einige empirische Befunde. In I. Gilcher-Holtey (Hrsg.), *1968 – Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft* (S. 116–129). München: C. H. Beck.
- Schildt, A. (2003). Nachwuchs für die Rebellion – die Schülerbewegung der späten 60er Jahre. In J. Reulecke & E. Müller-Luckner (Hrsg.), *Generationalität und Lebensgeschichte im 20. Jahrhundert* (S. 229–251). München: Oldenbourg.
- Schmidtke, M. (2003). *Der Aufbruch der jungen Intelligenz. Die 68er Jahre in der Bundesrepublik und den USA*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Scholl, D. (2009). Ansprüche an öffentliche Erziehung: Sind die Zuständigkeiten und Leistungen der Institutionen Familie und Schule austauschbar? In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 73–92). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Kurseinheit 1. 3-fach Kurs* (Fachbereich Erziehungs-, Sozial- und Geisteswissenschaften). Hagen: FernUniversität.
- Verband Deutscher Studentenschaft (1962). *Studenten und die neue Universität. Gutachten einer Kommission des VDS zur Neugründung von Wissenschaftlichen Hochschulen*. Bonn.
- von Hoderberg, C., & Siegfried, D. (Hrsg.) (2006). *Wo „1968“ liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zell, H. (2011). *Die Grundlagen der Organisation Lernen und Lehren*. Norderstedt: Books on Demand.
- Zoller (d. i. Zollinger, P.) (Hrsg.) (1969). *Aktiver Streik. Dokumentation zu einem Jahr Hochschulpolitik am Beispiel der Universität Frankfurt am Main*. [o. O.].

Abstract: In the 1960s, the educational institutions school and university were significant places for the political protests of pupils and students. This paper will elaborate on how schools and universities had a mobilizing effect on these pupils and students. In a first step, socio-theoretical theories will be outlined, where schools and universities are described as politically relevant institutions and also as interactive rooms for experiences and actions. In a second step, on basis of a contextual and biographical analysis of one of the protests' main topics, the relevance of schools and universities for individual politicization processes will be described.

Keywords: Mobilization, Politicization, Participation, School, University

Anschrift der Autorin

Dr. Morvarid Dehnavi, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg/
Universität der Bundeswehr,
Erziehungswissenschaft, Historische Bildungsforschung,
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Deutschland
E-Mail: dehnavi@hsu-hh.de